

遠隔授業が導入された場合における学業についての意識

—2020年度前期に生じた「コロナ禍」の影響—

Attitudes Towards Studies under Remote Learning: Impact of the Covid-19 Outbreak in the First Half of 2020

鈴木賢男*

Masao SUZUKI

要旨：本研究は、2018年度から2020年度における大学1年生、3年生、短大1年生の授業満足度や、学業生活への親和性、学習動機、主体性、また、相互の関連性を比較することによって、2020年度の学業意識の特徴を見出し、「コロナ禍」がもたらした影響について検討することを目的とした。調査の結果、前年度よりも授業満足率が低下するなど、学業への取り組みに関しては、学習を通じた充実感が失われた可能性があることが示唆された。また、授業満足率は、学業生活への親和性のような学習環境との関連性による状況的な影響を弱め、学習者個人の学習内容に対する動機づけや遠隔授業という新たな学習形態に対処するために必要な主体性による影響を強めていたことが示唆されるようになった。

Key Words : class satisfaction, remote learning, learning motivation, corona infectious diseases

はじめに

2019年の年末から発生した新型コロナウイルス感染症（国際正式名称：COVID-19）は、多くの場合、無症状または軽症で済むとされるが、重症化すると肺炎様の症状が生じて、生死の問題になるとの報道がなされた。それでも、年度末当初は、事態がやがて収束し、注意をしながら生活を続けるものの、日常が大きく変わるなどとは想像もつかなかった。教育関係機関における一般感覚もこれと変わることなく、2月末に、文部科学省からの「卒業式や入学式についての考え方」が通達され、開催の有無や開催の仕方が問われてはいたが、特別な行事以外であれば、アルコール消毒を心掛けたり、マスクを着用するなどの生活上の諸注意をすれば、いつも通りの通常の授業が行われるものと思われていた。ところが次第に感染が広がりを見せ、観光で訪れている外国の人を見かけなくなり、飲食店の窓から見える客の姿が減り、公共交通機関で乗降する人

* すずき まさお 客員研究員・金沢学院短期大学幼児教育学科

がまばらになっていく（都心部ではやや異なる）。どうも、感染力が高いウィルスらしいということがわかり、相当程度の厳戒態勢で臨む必要があることが認識され始めた。

4月になった頃、「コロナ禍」とされるこのような世界的な感染流行（パンデミック）での教育や学習の進め方が模索された。その多くは、情報機器を用いたオンラインを通じての授業に向けられた。それ以前でも、一部の授業がコンテンツ化されたり、遠隔授業に対応させるなどの最低限のハードウェアが揃っていたが、とても、授業全般で運用させるほどの人的資源を含めたシステムとしての準備ができていた状態とはいいがたかった。

大学等の高等教育機関においても、その事情は大差がないものと思われる。全ての教職員が、全面的に情報機器を用いた授業に対応できるわけでもないし、実習や演習など、全ての授業が情報機器を用いた遠隔授業にシフトできるわけでもない。また、学生においても、スマートフォンの所有率は高いものの、必ずしも自前のパソコンを所有しているわけではない。パソコンのソフトを用いた授業が自宅でできないことも生じた。Wi-Fiなどの通信環境を学生個人が整えるにも時間がかかり、また、環境があったとしても、情報機器の性能によっては、処理速度に問題が生じて、作業が停滞し、授業が先に進められる状況では無くなってしまいう場合もあった。

それに加えて、当初は、「外出自粛」など、生活上の制約があり、そもそも人に会いづらくなっていたりしており、SNS等のオンラインではつながるものの、友だちや教員が側にいるわけではなく、ちょっとしたことを人に聞くことができず、相談ができず、比較的、孤独な中での学習になっていた。対面授業で登校できる機会ができた後でも、人の交流はできるだけ避けることが肝要との指導の中では、会食や会話を楽しみながら、普通に学生生活を送ることができず、その中で行われる学業に対しては、例年とは異なる思いだったことが予想された。

そこで、本研究では、授業満足度、学業生活への親和性、学習動機、生活における主体性の4つの側面について、2018年度から2020年度までの同一校を対象とした授業意識について比較することで、2020年度と他年度との相違を認めることができるのか、また、どのような面に、その相違が表れるのか、更に、どうしてそのような影響があると考えられるのかを、遠隔授業の突然とした一斉の導入、そして登校の制限（登校する人数の制限や登校禁止）が起きたことを主要因として検討することを目的とした。

方法

1. 質問紙調査

調査内容は、A3用紙の表裏に構成をした。1つ目は、学習状況として「オンラインで学ぶ」「学校で学ぶ」「一人で学ぶ」「皆で学ぶ」についての好ましさを問う4項目で、「好ましく思う」「苦にはならない」「好ましく思わない」の3つの選択肢より強制選択法によって回答してもらった。

2つ目は、前期（4月～7月）中に受講した科目数と、その中で受けて良かったと思った（満足した）科目数を直接記入してもらった。また、「大学での全般的な授業満足度は主観的に何％程度ですか」という設問に対して、主観的確率を直接記入してもらった。

3つ目の学業生活に関する親和性について、「半期の学校生活を通して、今現在感じていること」に続けて、「もっといろいろなことを勉強したい」「この学校のことが好きになった」などの15項目に対して、7件法（全くそう思う－全くそうは思わない）で回答してもらった。

4つ目は、学習動機（学習する目的）についての質問項目で、「人は一般になぜ勉強をしてい

るんだと思いますか。当てはまる程度を回答してください。」との教示後、市川（2001）による学習動機36項目に対して、5件法（かなり思う－全く思わない）で回答してもらった。

5つ目は、浅海（1999）が作成した子どものための「主体性尺度」20項目を表現を変更せずに、そのまま用いた。「日頃の日常活動で、以下の内容はどの程度あてはまりますか。」との教示後、「あなたは、自分の考えを持って、進んで自分から言いますか」などの項目に対して、4件法（あてはまる－あてはまらない）で回答をしてもらった。

2. 調査対象者

2018年度から2020年度までのX大学および同法人X短期大学における筆者が担当する授業の受講生を調査対象者とした。大学1年生（以降、大1）は単一の学科、大学3年生（以降、大3）は教職科目を受講する複数の学科、短大1年生（以降、短1）は単一の学科であった。全体で399名の調査対象者を得たが、2018年度では125名（31.3%：大1_44名、大3_51名、短1_30名）、2019年度では135名（33.8%：大1_66名、大3_41名、短1_28名）、2020年度では139名（34.8%：大1_83名、大3_35名、短1_21名）であった。年齢は18歳から26歳までで、2018年度から2020年度までの全体で、平均は19.1歳（ $SD=1.18$ ）、大学1年生の平均は18.4歳（ $SD=0.56$ ）、大学3年生では20.5歳（ $SD=0.84$ ）、短大1年生では18.4歳（ $SD=0.51$ ）であった。

3. 手続き

質問紙は、2018年7月25日～7月30日および2019年7月29日～8月2日、2020年7月28日～7月31日と8月3日の定期試験期間中に行われた。筆者が担当する科目の試験終了後に、一斉に配布し、その場で回答・回収を行った。質問紙については、授業内容に関連していることもあり協力を願いたいことを説明し、分析終了後には、全体としての統計の結果を閲覧できるようにすること、個人の結果が公表されることはないことなどについて、説明を加えた。また、気分がすぐれない場合やどうしても協力したくないなどの事情によって回答できないことがあっても、個人に不利益が生じないことを口頭で伝える等の倫理的な配慮を施した。

4. 2020年度の授業対応

新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の流行を受けて、X大学では、密閉・密集・密室を考慮した感染予防対策を施した上で入学式を4月2日（木）に行い、翌2週間後、地元での感染者が増加してきたことを受けて、4月13日（月）より、全学生に対して、一切の例外を設けず、遠隔授業を行う体制に入った。遠隔授業では、Gメールおよびキャンパスメイト（富士通製学生支援ツール）、Moodle（オープンソースの学習支援ツール）を用いて、学生への連絡や課題の管理、教材の配信等を行った。授業型式には、授業時間によらず課題を提示して期限までに提出させる課題型、授業時間にオンライン上での参加を課し、Google MeetやGoogle Hangoutを用いて、映像や音声を通じたリアルタイムの双方向通信を実施するオンライン型、あるいは、授業時間の一定の時間をオンライン型と課題型で配分をする併用型等が考えられたが、教員の個別対応が求められ、それぞれの事情に応じて、選択された。

その後、非常事態宣言が解除されることを受けて、6月以降は、登校する学生数の総量を半分にするために、学籍番号で奇数組と偶数組にわけ、同時間帯で、学生の約半数は対面授業、もう半数は遠隔授業を受けることとし、奇数組が対面授業となる週は、偶数組が遠隔授業となり、隔

週で交代することで、次の週は、奇数組が遠隔授業で、偶数組が対面授業となるようにされた。一つの授業内で、同時並行的に、対面授業と遠隔授業が行われることになったが、進め方に関しても、教員の個別対応となり、対面授業の場所から、遠隔授業用に通信や資料の配信ができるようにして、同一の授業内容で進める授業もあったし、遠隔授業では課題、対面授業では討議というように組み合わせながら、奇数組と偶数組をそれぞれ、実質上、別クラスとする授業もあった。

前期に関してはこの体制を続け、定期試験は、時間帯をずらしながら、登校して試験が受けられるようにスケジュールが組まれた。後期に関しても、2020年11月現在、学生を学籍番号によって二分し、対面授業と遠隔授業の隔週交代で授業を進めていく体制が続いている。

結果

1. 授業満足度

授業満足度に関しては、2つの測度を用いた（鈴木・岡田、2015, 2016, 2017, 2018, 2019）。一つは「授業満足率」であり、半期における全般的な授業満足度を、主観的確率として、パーセンテージを用いて、直接記入して回答してもらった。もう一つは、「満足授業率」と命名したもので、半期で受講した授業数で、その中で受けて良かったと思う（満足した）授業の数を除算した場合の割合（%値）を用いた。

その結果、学年全体の「授業満足率」は、2018年度では67.1%（ $SD=18.0$ ）、2019年度では66.0%（ $SD=18.0$ ）、2020年度では62.4%（ $SD=17.8$ ）となっており、「満足授業率」は、2018年度では56.2%（ $SD=30.1$ ）、2019年度では53.6%（ $SD=31.3$ ）、2020年度では61.7%（ $SD=29.9$ ）となっていることがわかった。一元配置分析の結果からは、「授業満足率」では、2020年度が10%水準で、有意に最も低い値を示していることが認められた（ $F(2,385)=2.51, p<.10$ ）。「満足授業率」では、10%水準相当の基準で有意になる程度とはなっており、2020年度が最も高い値を示していることが認められた（ $F(2,362)=2.29, p=.102$ ）。

2. 学業生活に関わる尺度値

2-1. 学業生活への親和性に関する年度間の差異

学業生活の親和性に関する15項目（鈴木・岡田、2015, 2016, 2017, 2018, 2019）が3つの因子に関与することが確かめられているので、これを尺度化して用いることとした。一つの因子は、「この学校のことが好きになった」「学校に来ることは楽しいと思えた」などの項目から構成されており、学校が好きで楽しくなってきたことを表している「学校親和」と命名された。二つ目の因子は、「知識や技能をもっと伸ばしたい」「社会に通用するように学習しておきたい」などの項目から構成されており、既定の学力を伸ばしたいことを表していると考えられる「学習親和」、三つ目の因子は、「もっと詳しい内容の本を読んでみたい」「自分で考えて自分で答えを出していきたい」などの項目から構成されており、更なる探求的学習の側面が表されていると考えられるので「学問親和」とした。

クロンバックの α 係数を求めてみると、「学校親和」が5項目で $\alpha=.87$ 、「学習親和」が6項目で $\alpha=.89$ 、「学問親和」が4項目で $\alpha=.81$ となっていた。年度ごとの学業生活への親和性を比較するために、7段階評定における平均値を見てみると、学年を合わせた場合の「学校親和」は、2018年度に4.6（ $SD=1.28$ ）、2019年度に4.6（ $SD=1.20$ ）、2020年度に5.1（ $SD=1.01$ ）と

なっており、2020年度が有意に最も高い値を示した ($F(2,395) = 7.87, p < .001$)。「学習親和」でも、2018年度が6.0 ($SD = 0.83$)、2019年度が6.0 ($SD = 0.82$)、2020年度が6.2 ($SD = 0.76$)となっており、2020年度が最も高い値を示していた ($F(2,390) = 3.80, p < .05$)。「学問親和」も有意水準10%ではあるが、有意に2020年度が高いことが認められた。従って、コロナ禍における2020年度の学業生活への親和性は、前年度よりも高いことがわかった。

しかしながら、これを学年別に見ると、大学1年と大学3年で共通で有意に高いものは、「学校親和」になっていることがわかった。大学1年では平均値が5.4 ($SD = 1.00$)で2020年度が一番高い ($F(2,190) = 3.19, p < .05$)。大学3年では平均値が4.7 ($SD = 0.95$)で2020年度が一番高い ($F(2,124) = 5.25, p < .01$)。大学1年と3年の値を比べると、2018年度の大1が5.2、大3が4.0であるので、両方とも1年の方が高くなっているが、年度間の差異が大きいのは、大学3年の方であった。

ところが、短大1年には、この傾向が見られず、有意となった「学習親和」も、むしろ、2019年度の方が、平均値が高いことがわかった。

2-2. 学習動機に関する年度間の差異

学習動機に関する36項目は市川(2001)に基づくものであり、6つの学習動機(志向性)に関する尺度得点を算出した。学習の内容と学習目的が密接に関連している動機(内容関与動機)には、学習自体が楽しいからとする「充実志向」($\alpha = .76$)、将来の仕事や生活に生かすためとする「実用志向」($\alpha = .79$)、知的な力を鍛えるためとする「訓練志向」($\alpha = .75$)があり、また、学習の内容とは関連をもっていない動機(内容分離動機)には、他者への関心によってつられている「関係志向」($\alpha = .81$)、プライドや優越感によって支えられている「自尊志向」($\alpha = .83$)、報酬を得る手段とする「報酬志向」($\alpha = .83$)があるが、この計6つの尺度について、各尺度を構成する6項目の評定点を合成して、項目数で除算したものを尺度得点とした。

年度ごとの学習動機の高さを比較するために、5段階評定における平均値を見てみると、「充実志向」「実用志向」「訓練志向」を合成して3で除した内容関与動機得点は、2018年度が3.8 ($SD = 0.50$)、2019年度が3.8 ($SD = 0.58$)、2020年度が3.9 ($SD = 0.56$)であった。「関係志向」「自尊志向」「報酬志向」を合成して3で除した内容分離動機得点は、2018年度が3.2 ($SD = 0.68$)、2019年度が3.2 ($SD = 0.74$)、2020年度が3.2 ($SD = 0.75$)となっていた。総じて、内容関与動機の方が、内容分離動機よりも高い値を示していたが、年度間での分散分析の結果から判断すると、内容関与動機、内容分離動機ともに、有意な差は認められなかった。

2-3. 日常生活における主体性に関する年度間の差異

浅海(1999)の主体性尺度20項目に対して、下位尺度とされる5個の尺度得点を算出した。一つは、「あなたは、自分の言葉で自分の考えを言えますか」等の4項目で構成される「自己表現」($\alpha = .79$)、二つ目は「あなたは、やることを人に言われなくても時間や場所などを考えて自分から進んでいきますか」等の4項目で構成される「積極的な活動」($\alpha = .69$)、三つ目は「あなたは、色々なことについて、おもしろい、やってみたいという気持ちがありますか」等の4項目で構成される「方向づけ」($\alpha = .58$)、四つ目は「あなたは、よく考えもしないで、友達のを、すぐ信じてしまうことが多いほうですか」等の4項目で構成される「自己決定力」($\alpha = .67$)、五つ目は「あなたは、新しいことをどんどんやってみる気持ちがありますか」等の4項目で構成さ

れる「知的好奇心」($\alpha = .65$)であり、4項目の合計値を項目数(4)で割った値を尺度得点とした。

4段階評定における尺度得点の平均値を年度別に見ると、「自己表現」では、2018年度で2.9 ($SD = 0.63$)、2019年度で3.0 ($SD = 0.65$)、2020年度で3.0 ($SD = 0.58$)となっており、分散分析の結果、有意差が認められた ($F(2,379) = 3.23, p < .05$)。「積極的な行動」では、2018年度で2.8 ($SD = 0.52$)、2019年度で2.9 ($SD = 0.61$)、2020年度で3.0 ($SD = 0.54$)、「方向づけ」では、2018年度で3.3 ($SD = 0.49$)、2019年度で3.4 ($SD = 0.50$)、2020年度で3.4 ($SD = 0.48$)であり、「自己決定力(逆転)」では、2018年度で2.4 ($SD = 0.61$)、2019年度で2.4 ($SD = 0.75$)、2020年度で2.3 ($SD = 0.59$)となっていた。「積極的な行動」「方向づけ」「知的好奇心」は、いずれも、年度間に有意差は認められなかった。最後に、「知的好奇心」は、2018年度で3.1 ($SD = 0.51$)、2019年度で3.2 ($SD = 0.55$)、2020年度で3.3 ($SD = 0.48$)となっており、10%水準で有意差が認められ、2020年度が一番高いことがわかった ($F(2,380) = 2.96, p < .10$)。

「自己表現」と「知的好奇心」は、2020年度が一定の水準で、有意に高いことを示しているが、0.1程度の差異でしかなく、各年度が示す平均値の標準偏差内に収まってしまうこともあり、実際上意味のある平均値の差とは受け取りがたい。日常生活における主体性は、年度間で全体として差がないものと思われた。

3. 授業満足度に関連する要因

3-1. 学業親和性と授業満足度

表1には授業満足度と学業親和性の下位尺度との関連を示すピアソンの積率相関係数を示した。「学校親和」と「学習親和」「学問親和」を合計し、尺度数の3で除したものを、全体としての学業への親和性を示す「学業親和」とした。授業満足率との相関係数は、2018年度は $r = .45$ ($p < .01$)、2019年度は $r = .44$ ($p < .01$)、2020年度は $r = .34$ ($p < .01$)となっており、2020年度が比較的低くなっていることがわかった。また、満足授業率との相関係数は、2018年度は $r = .41$

表 1. 年度別の授業満足度と学業親和、学習動機との相関係数

学業親和性		学校親和	学習親和	学問親和	学業親和
2018年度	授業満足率	.48**	.41**	.27**	.45**
	満足授業率	.48**	.31**	.25**	.41**
2019年度	授業満足率	.51**	.27**	.30**	.44**
	満足授業率	.31**	.18*	.18	.27**
2020年度	授業満足率	.39**	.28**	.22**	.34**
	満足授業率	.25**	.28**	.26**	.30**
学習動機：内容関与		充実志向	実用志向	訓練志向	内容関与動機
2018年度	授業満足率	.19*	.15	.15	.18
	満足授業率	.17	.23*	.10	.19
2019年度	授業満足率	.06	.11	.21*	.14
	満足授業率	.17	.12	.16	.17
2020年度	授業満足率	.17*	.42**	.17*	.29**
	満足授業率	.33**	.32**	.28**	.35**

($p < .01$)、2019年度は $r = .27$ ($p < .01$)、2020年度は $r = .30$ ($p < .01$) となっており、2020年度だけが特段低いわけではなく、2019年度と同程度であることがわかった。

3-1. 学習動機と授業満足度

同じく、表1には、授業満足度と学習動機とのピアソンの積率相関係数が示してあるが、「充実志向」と「実用志向」「訓練志向」を合計し、尺度数の3で除したものを「内容関与動機」と表した。授業満足率との相関係数は、2018年度、2019年度ともに、有意な相関係数が認められず、2020年度のみ、 $r = .29$ ($p < .01$) で有意となった。また、満足授業率との相関係数においても同様に、2018年度、2019年度との間に有意な相関を認めることができず、2020年度に $r = .35$ ($p < .01$) として有意な相関を得た。

部分的に見ると、2020年度の授業満足率と特に比較的強い関連があるのは、「実用志向」になっており、 $r = .42$ ($p < .01$) であった。満足授業率に関しては、特に、「充実志向」「実用志向」「訓練志向」との間に差異は認められなかった。

一方、表1には掲載しなかったが、「報酬志向」「関係志向」「自尊志向」を合計して、尺度数の3で除したものが「内容分離動機」となり、全体としては、授業満足度と有意な相関を示すものはなかったものの、2018年度の授業満足率と「関係志向」のみに $r = .27$ ($p < .05$) の有意な相関を認めることとなった。

4. 2020年度における学習形態の好ましきによる相違

4-1. 学習形態による学業生活への親和性の差異

表2-1には、2020年度の学生のみを対象として、学習形態についての好ましきの水準ごとに、学業生活への親和性を示す「学校親和」「学習親和」「学問親和」の平均点に、差があるかどうかの分散分析の結果を示した。「オンラインで学ぶ」ことに対する好ましきの水準や「一人で学ぶ」ことに対する好ましきの水準ではどの親和性においても5%水準で有意差をもたらすことはなかったため、表からは割愛した。

表2-1. 2020年度における学習形態の好ましきの水準による学業生活への親和性の高さ

学校で学ぶ										
	好ましく思う N=78		苦にならない N=52		好ましくない N=5		自由度		F 値/t 値	有意確率
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	df1	df2		
学校親和	5.4	1.00	4.8	0.89	4.0	0.28	2	132	11.140	0.000 ***
学習親和	6.4	0.73	6.1	0.80	5.7	0.42	2	129	4.224	0.017 *
学問親和	5.5	0.95	4.9	1.08	4.4	0.38	2	132	6.976	0.001 **
皆で学ぶ										
	好ましく思う N=96		苦にならない N=39		好ましくない		自由度	t 値	有意確率	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD				
学校親和	5.3	0.96	4.6	0.96	—	—	133	4.125	0.000 ***	
学習親和	6.4	0.65	5.9	0.94	—	—	130	2.958	0.004 **	
学問親和	5.3	1.04	5.0	1.01	—	—	133	1.351	0.179 n.s.	

一方、表中に記載した「学校で学ぶ」好ましきでは、好ましく思う順に「学校親和」の平均値が5.4、4.8、4.0 ($F(2,132)=11.14, p < .0001$)、「学習親和」では6.4、6.1、5.7 ($F(2,129)=4.22, p < .05$)、「学問親和」では5.5、4.9、4.4 ($F(2,132)=6.98, p < .001$)となっており、「学校で学ぶ」ことの好ましきの程度が高いほど、いずれの学業生活への親和性も高くなっていることが認められた。

また、それと呼応するように、「皆で学ぶ」好ましきでも、好ましく思う順に「学校親和」の平均値が5.3、4.6 ($df=133, t=4.13, p < .0001$)、「学習親和」で6.4、5.9 ($df=130, t=2.96, p < .01$)となっていることが認められ、「学問親和」を除く学業生活への親和性は、「皆で学ぶ」ことの好ましきの程度が高いほど、高くなることがわかった。

4-2. 学習形態による学習動機の差異

学習形態についての好ましきの水準ごとに、学習動機としての「内容関与動機」「内容分離動機」の平均点に、差があるかどうかの分散分析の結果、「学校で学ぶ」ことの好ましきでは、内容関与動機の平均が、好ましく思う順に、4.1、3.8、3.7 ($F(2,129)=4.19, p < .05$)で有意となっており、「学校で学ぶ」ことの好ましきの程度が高いほど、内容関与動機が高くなっていた。しかし、他の「オンラインで学ぶ」「一人で学ぶ」「皆で学ぶ」では、学業形態についての好ましきの水準ごとに、学習動機の平均値差がないことがわかった。

4-3. 学習形態による主体性の差異

表2-2には、学習形態についての好ましきの水準ごとに、主体性の在り方を示す「自己表現」「積極的な行動」「方向づけ」「知的好奇心」「自己決定力」の平均点に差があるかどうかの分散分析の結果を示した。ここでは、上記の4-1学業生活への親和性、4-2学習動機では共に差異が示されなかった「オンラインで学ぶ」「一人で学ぶ」に差異を認めることができた。

「オンラインで学ぶ」好ましきでは、好ましく思う順に「自己表現」の平均値が3.4、3.0、3.0 ($F(2,125)=3.72, p < .05$)、「方向づけ」の平均値が3.7、3.4、3.3 ($F(2,124)=3.12, p < .05$)、「知的好奇心」の平均値が3.5、3.3、3.1 ($F(2,124)=3.16, p < .05$)となっていて、「オンラインで学ぶ」ことを好ましく思っている者は、「自己表現」することができ、「方向づけ」が多様であり、新しいものに関心を示す「知的好奇心」が高くなっていることがわかった。

また、「一人で学ぶ」好ましきでは、好ましく思う順に「自己決定力」の平均値が2.6、2.3、2.2 ($F(2,126)=3.21, p < .05$)となっていることが有意に認められ、「一人で学ぶ」ことを好ましく思うものは、「自己決定力」が比較的高いことがわかった。

考察

授業満足度の2つの指標では、充分な有意水準での差を示すことはできなかったが、「コロナ禍」における2020年度の授業満足率は下がり、満足授業率は上がる傾向にあったことが窺われた。授業満足率は、自己の充実感などを主とした主観的判断によるものに対し、満足授業率は、授業の様子を想起しながら一つずつ評価を行うので、比較的、ある程度授業を客観的に対象化して、その質を評価するものとなろう。その意味からすると、授業満足率では授業への自己の取り組みとしては、どこか煮え切らない部分が残ったことが表され、満足授業率では、個々の授業の

表 2-2. 2020 年度における学習形態の好ましさの水準ごとの主体性の高さ

オンラインで学ぶ										
	好ましく思う		苦にならない		好ましくない		自由度		F 値/t 値	有意確率
	N=14		N=69		N=45		df1	df2		
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD				
自己表現	3.4	0.66	3.0	0.58	3.0	0.51	2	125	3.718	0.027 *
積極的な行動	3.2	0.67	2.9	0.51	3.0	0.58	2	125	1.542	0.218 <i>n.s.</i>
方向づけ	3.7	0.48	3.4	0.47	3.3	0.50	2	124	3.118	0.048 *
知的好奇心	3.5	0.48	3.3	0.46	3.1	0.50	2	124	3.157	0.046 *
自己決定力	2.5	0.71	2.2	0.57	2.4	0.54	2	125	1.746	0.179 <i>n.s.</i>
学校で学ぶ										
	好ましく思う		苦にならない		好ましくない		自由度		F 値/t 値	有意確率
	N=75		N=49		N=5		df1	df2		
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD				
自己表現	3.1	0.57	2.9	0.57	2.9	0.72	2	126	1.322	0.270
積極的な行動	3.1	0.59	2.8	0.46	2.8	0.47	2	126	3.805	0.025 *
方向づけ	3.4	0.50	3.3	0.43	3.1	0.68	2	125	1.348	0.263
知的好奇心	3.3	0.44	3.2	0.51	2.9	0.58	2	125	3.232	0.043 *
自己決定力	2.3	0.57	2.3	0.61	2.6	0.48	2	126	0.434	0.649
一人で学ぶ										
	好ましく思う		苦にならない		好ましくない		自由度		F 値/t 値	有意確率
	N=15		N=60		N=54		df1	df2		
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD				
自己表現	3.1	0.61	3.1	0.61	3.0	0.53	2	126	0.627	0.536 <i>n.s.</i>
積極的な行動	3.2	0.67	2.9	0.59	2.9	0.46	2	126	1.207	0.303 <i>n.s.</i>
方向づけ	3.4	0.58	3.4	0.51	3.4	0.44	2	125	0.154	0.857 <i>n.s.</i>
知的好奇心	3.4	0.51	3.3	0.44	3.1	0.51	2	125	2.374	0.097 †
自己決定力	2.6	0.57	2.3	0.61	2.2	0.51	2	126	3.211	0.044 *
皆で学ぶ										
	好ましく思う		苦にならない		好ましくない		自由度		t 値	有意確率
	N=90		N=39							
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD				
自己表現	3.1	0.59	2.9	0.55	—	—	127	1.103	0.272 <i>n.s.</i>	
積極的な行動	3.1	0.54	2.7	0.52	—	—	127	3.019	0.003 **	
方向づけ	3.4	0.46	3.3	0.53	—	—	126	1.265	0.208 <i>n.s.</i>	
知的好奇心	3.3	0.49	3.1	0.44	—	—	127	1.823	0.071 †	
自己決定力	2.3	0.61	2.5	0.47	—	—	125	-1.816	0.072 †	

質が昨年度までの授業よりも評価を上げていることが表わされていると考えられた。教員の取り組みや授業の資料や進め方が、オンライン上でも通用するコンテンツとして仕上げられてきたものがあるなど、比較的質の高い評価をするものの、課題が多く、こなしきれない感じがしたり、機器やツールの利用に未熟さがあったりする等の消化不良があったのではないかと思われた。

学業生活への親和性では、2020年度の「学校親和」が高くなり、一見するところ、学校に来

れる機会が少なかったのに何故なのかという疑問が生じるが、なかなか学校に来れないことによって、却って、学校に来ることの楽しさ、友だちと合えることの良さ、学びのしやすさなどが再評価されて意識が高まったことが窺えるところとなった。大学1年生よりも大学3年生の方が高い値を示したのは、そのことに関連しており、既に大学での学業生活の実体験があることを要因としているのかもしれない。学習動機や主体性には、年度別の差異がそれほど認められなかったのは、当然かもしれない。個人的に影響を被った学生もいることは確かだろうが、総体としては、学ぶ目的や個人の意欲の高さなどの動機の部分が、「コロナ禍」によって上がるものでもなかったし、削られるものではなかったのだと考えることができた。

学業親和と授業満足度との関連を見ると、各年度とも授業満足率および満足授業率ともに、学業親和との関連があった。しかし、2020年度は、授業満足率に関しては、他の年度よりも、相関係数が0.1ポイントほど低い。従って、例年よりも、学業親和が高い者でも、授業満足率が上がらない者がいるということを表わしている。やはり、2020年度に特徴的なこととして、そもそも遠隔授業が導入されて対面が無かったり、俄かに遠隔授業で多用され始めた通信や情報機器、もしくは、ソフトウェアなどの利用中の不具合、あるいは、自分自身の不得手さがブレーキとなったのかもしれない。一方、2020年度の内容関与動機と授業満足度の相関係数が高かったことから、学習そのものへの動機が高いものが、授業満足率および満足授業率を押し上げたことがわかった。このことは、逆に考えると、学業親和性は、個人に内在する特性ではなく、あくまでも、環境としての学校や学習、学問の機会が提供されていることとの関係性を示しているのであり、状況に応じて、左右される指標となるのかもしれない。

更に、2020年度の「コロナ禍」を、遠隔授業であることと、自宅待機（外出自粛）であることの二重苦であったと考えてみて、これを「オンラインで学ぶ」好ましさと「一人で学ぶ」好ましさの水準という指標で見ると、「オンラインで学ぶ」ことを好ましいと思わせる個人の特性は、同じ内的特性でも、学習動機ではなく主体性の方であったようだ。また、その中で「自己表現」や「方向づけ」「知的好奇心」など、他の「積極的な活動」や「自己決定力」が意志の関与、意志の強さ、持続的な関わりを表しているのに対し、気づいたことにハッと志向を向けるような、アンテナを合わせるような、自己を変えていくような主体性が必要とされたことを示唆するものであった。反対に、「一人で学ぶ」ことを好ましく思う者は、「自己決定力」という自己を曲げない、自己を収束させて一つに決める力が高いことが示唆されるようになった。

従って、2020年度に生じた「コロナ禍」が学習者にもたらしたものは、学習の場や学習内容との関係性を深めようとする状況的な影響を弱め、学習者本人の内的特性である学習内容に直接関わるような学習動機や主体性のような内的な能力の高さ（大きさ）による影響を強めたことを表わしており、異なる学習形態を余儀なくされた際の一種のレジリエンス能力として、学習者本人の特性が機能したのではないかと考えた。

引用文献

- 浅海健一郎（1999）子どもの「主体性尺度」作成の試み，人間性科学研究，17 vol.2, 154-163.
市川伸一（2001）「学ぶ意欲の心理学」，PHP 新書.
市川伸一（2014）「学力と学習支援の心理学」，放送大学教材.
平山祐一郎・平山祥子（2000）大学生における学習動機の2要因モデルの検討，東京家政大学研究紀要，41, 101-105.

- 鈴木賢男・岡田斉（2015）大学における半期授業全般の満足度に関連する学習者の授業への意識—授業開始前の学習態勢と授業終了後の学習展望との因果性の検討—, 文教大学人間科学部紀要「人間科学研究」, 36, 145-157.
- 鈴木賢男・岡田斉（2016）初年度大学生の授業全般に関する意識の相違—学習動機・学習方略・学習観による調査対象者のクラスタリング—, 文教大学人間科学部紀要「人間科学研究」, 37, 129-141.
- 鈴木賢男・岡田斉（2017）経年で比較した初年度大学生における学習スタイルの特徴と学業への親和性の相違—クラスタ判別分析による分類の一致率—, 文教大学人間科学部紀要「人間科学研究」, 38, 173-185.
- 鈴木賢男・岡田斉（2018）初年度大学生における主体性の評定と学期終了時の学習評価との関連—主体性を特徴づける学業生活における意識— 文教大学人間科学部紀要「人間科学研究」, 39, 173-184.

